

성실성과 완벽성이 학습관여에 미치는 영향: 자기조절동기의 매개효과를 중심으로

이 지 연

장 형 심[†]

한양대학교 교육학과

본 연구는 성격 특질과 자기조절동기, 학습관여의 구조적인 관계를 분석하는데 목적이 있다. 261명의 대학생들을 대상으로 성격특질(성실성, 완벽성), 자기조절동기(동일시 조절동기, 내사 조절동기), 학습관여를 측정하였다. 구조방정식 모형 분석 결과, 완벽성은 내사 조절동기에 정적인 영향을 미치고, 성실성은 동일시 조절동기에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 동일시 조절동기는 학습관여에 정적인 영향을 미치고, 내사 조절동기는 학습관여에 영향을 미치지 않았다. 매개효과를 분석한 결과, 동일시 조절동기는 성실성과 학습관여의 관계를 매개하는 것으로 나타났다. 본 연구는 학습관여를 증진하는 동기 과정(동일시 조절동기)과 학습 관여를 증진하는 동기 과정(내사 조절동기)에 영향을 주는 핵심적 성격특질(성실성 및 완벽성)이 무엇인지 설명한다.

주요어 : 완벽성, 성실성, 자기조절동기, 학습관여

[†] 교신저자: 장형심, 한양대학교 교육학과, 서울시 성동구 행당동 17번지, E-mail: janghs@hanyang.ac.kr

서론

성격이란 유전과 환경에 의해 형성되는 것으로서 특정상황에서 개인이 어떻게 행동할 것인가를 예측 가능하게 하는 인간의 실제적 혹은 잠재적인 행동 형태를 지칭한다(Pervin, 1996). 또한 성격은 개인의 행동, 감정, 사고하는 방법에 일관성을 부여하는 것으로, 다양한 자극에 대한 개인 간의 반응 차이를 설명한다(David, 2001). 성취 지향적이며 경쟁적인 사회로 변화하면서 현대사회는 학교 또는 직업장면에서 개인이 어떻게 목표를 달성하고 생산성을 높일 것인지에 과거보다 더 높은 관심을 두고 있다. 높은 수준의 목표 달성과 높은 생산성의 강조는 현대사회에서 인재(a competence person)가 지녀야 할 바람직한 성향으로 간주되며, 이를 위해 개인이 갖추어야 할 성격 특질로 성실성과 완벽성은 자주 거론된다. 학교교육장면에서 교사 및 부모들은 학업성취에 대해 매우 높은 강도의 관심을 보이며, 학업성취와 밀접하게 관련된 성격요인으로 역시 성실성과 완벽성 특질을 빈번히 언급한다.

성격요인으로서의 성실성과 완벽성 특질은 과연 다양한 맥락에서의 성취를 온전히 예측하고 있는가? 또는 적어도 학습 장면에서 성실성과 완벽성 특질은 둘 다 학업성취와 관련된 변인들을 잘 예언해 주고 있는가? 이와 관련하여 성실성에 대한 다양한 연구결과들은 직관적으로도 별 논란의 소지 없이 잘 수용되어 온 반면, 완벽성 특질에 대한 연구들은 두 가지의 상충되는 정보를 제공하며 주목받아왔다. 완벽성을 다루는 한 축의 연구들은 완벽성의 병리적인 부정적 측면을 강조하며, 완벽성 특질은 학업장면에서 학습자의 정서적 불안 및 지연행동(procrastination)과 관련되어 있음을 보고한다(Flett, Hewitt, Blankstein & Mosher 1991; Martin, Flett, & Hewitt, 1993; Smith, Sinclair, & Chapman, 2002; Seo, 2008). 이는 완벽성 특질이 학습참여(engagement) 및 학업성취(achievement)를 정적으로 예측하지 못한다는 추론을 가능케 한다. 다른

한 축의 연구들은 완벽성의 병리적 측면에도 불구하고, 학습자가 주어진 과업을 완벽하게 수행하고자 노력할 때 보여주는 적극성으로 인해 완벽성 특질은 학습자의 성취로 연결될 수 있는 긍정적 측면이 있다고 보고하기도 한다(Frost, Heinberg, Holt, Mattia, & Neubauer, 1993; Slaney & Johnson, 1995; Rice Ashby, & Slaney., 1998). 이에 본 연구는 이와 같은 상반된 논란에 주목하고, 학업성취를 예측하는 변인으로 알려진 학습참여(engagement)에 상기 두 가지의 성격특질이 독립 변인으로서 과연 구체적으로 어떠한 영향을 미치는지 자기조절동기(self-regulation)를 매개변인으로 한 연구모형을 통해 각 변인들의 구조적 관계를 검증하고자 하였다.

성실성은 5가지 특질 차원을 이용하여 성격을 기술하는 성격 5요인 모델(Big Five personality traits)의 한 구성요인으로서(Costa, & McCrae, 1992; Goldberg, 1992; Tylor & MacDonald, 1999), 사회적 규칙, 규범, 원칙들을 기꺼이 지키려는 수준을 지칭하며, 성실성 수준이 높은 사람들은 열심히 일하고, 철저하며, 책임감이 강하고 계획성이 있는 등 신뢰감을 주는 특징을 지니는 것으로 보고된다(Buss, 1989; Goldberg, 1992). 또한 성실성은 목표 지향적 행동을 촉진하며, 행동의 지속성을 지닌다. 성실성이 높은 사람들은 사려 깊고 책임감이 강하고 분별력이 있으며 과제에 대한 조직력과 성취 욕구가 강하고 목적 지향적이며 자신의 의무이행에 철저하며 신뢰감을 주는 특징을 가지고 있다(Coasta, & McCrae., 1992). 성실성 수준이 높은 개인은 갈등-해결 전략으로서 협상을 더 많이 사용하며(Jensen-Campbell & Graziano, 2001), 스스로를 더 잘 돌보는 자기관리 성향 때문에 더 오래 장수하는 것으로 밝혀지고 있다(Christensen, Ehlers, Wiebe, Moran, Raichle, Ferneyhough, & Lawton, 2002; Friedman, Tucker, Schwartz, Martin, Tomlinson-Keasey, Wingard, & Criqui, 1995). 성실성 특질의 가치로움 및 긍정적 관점은 연구자들 및 일반인들에게서 일치된 동의를 이끌어 내며 성실한 학습자 및 성실한 개

인의 양성은 학교교육장면 뿐만 아니라 다양한 사회장면에서 육성되어야 할 성격가치체계로 수용되고 있다. 요약하자면, 성실성은 사회적으로 설정된 탁월함 또는 우수함의 기준을 향한 노력을 아끼지 않으나 부정적인 심리적 문제를 수반하지 않는 건강한 성격특질로 파악되고 있다. 특히 학교교육장면에서 성실성은 성취욕구와 의지를 갖게 하고 성취과정에서 계획성 및 신뢰감을 형성해 주며(Digman, 1990), 결과적으로 학업성취를 예언하는 특질로 보고되고 있다(Mustrave-Marquar & Bromley, 1997; Lounsbury, Sundstrom, Loveland & Gibson, 2002).

한편, 완벽성은 비교적 안정되고 일관성 있게 반응하는 공통적인 성격특질(Blatt, 1995; Hewitt, Flett, Turnbull, & Mikhail, 1991c)로서, 다음과 같이 정의되고 있다. Hollender(1965)는 완벽성이란 실제로 도달하기 힘든 정도의 수준 높은 수행을 자신이나 타인에게 요구하는 것이라고 정의한다. Bruns(1980)는 완벽성은 도달할 수 없는 기준을 달성하도록 스스로를 강박적으로 밀어붙이며, 자신의 가치를 전적으로 생산성과 성취결과로 평가하는 것이라고 정의한다. Frost 등(1990)은 완벽성을 비현실적인 높은 기준을 설정하여 자기 자신을 과도하게 비판적으로 평가하는 경향성으로 정의한다. 완벽성에 대한 이러한 정의들 속에는 비현실적인 높은 기준, 기준 도달에 대한 경직된 열망, 비판적인 자기 평가 과정 등이 내포하며, 이러한 개념의 틀에서는 완벽성을 부적응적인 혹은 병리적인 성격특성으로 파악한다(김윤희, 서수균, 2008).

지난 20여 년 동안 완벽성을 다룬 다양한 선행연구들에 의하면, 완벽성은 우울, 불안과 같은 부적 정서 및 심리적 부적응과 관련되어 있음이 보여준다(Dunkley, Zuroff, & Blankstein, 2006). 완벽성이 높은 개인은 자신이 설정한 비현실적 높은 기준으로 인해 쉽게 좌절하고 자기비하감에 빠지는 성향을 보이며, 지금-여기에서 누릴 수 있는 만족감을 외면하고 현실에 대해 수용적이지 못하는 등 심리적 병폐에 매우 취약한 상태

에 위치함을 보고한다(김윤희, 서수균, 2008). 개인이 도달하기 어려운 이상적이고 완벽한 상태로 성취하고자 하는 갈망과 기대를 내포하는 완벽성은 사실상 어떤 개인이 주어진 과업을 항상 완벽하게 수행한다는 것은 도달하기 어려운 상태이기 때문에, 개인은 스스로 자신의 함정을 파듯 자신 스스로를 괴롭히며(Patch, 1984), 이에 수반되는 다양한 심리적 난관을 경험할 수밖에 없는 상태에 스스로 처하게 하는 성격특질로 간주된다. 심리적 난관의 예로 완벽성이 높은 개인은 자신들의 수행에 대해 불만족감을 더욱 경험하고(Frost & Henderson, 1991), 부족한 융통성을 보이고(Ferrari & Mautz, 1997), 더 많은 스트레스를 경험하며(Flett, Parnes, & Hewitt, 2001), 자신들의 크고 작은 실수에 대해 병적으로 끊임없이 염려한다(Flett, Hewitt, Blankstein, & Mosher, 1991; Stoeber, Feast, & Hayward, 2009). 또한 완벽성 성격특질을 지닌 자는 매사에 불완전하며, 무엇을 하더라도 불충분하다고 생각하는 신경증적 태도를 보이기에, 완벽하지 않은 자신 및 상황에 대한 두려움을 경험하며, 완벽함에 대한 강박경향을 보이기도 한다. 따라서 자신이 설정한 완벽함의 기준에 도달하지 못한 자신의 행동과 수행의 결과에 대하여 좌절감과 열등감을 경험하는 경우가 빈번하다(Adkins & Parker, 1996; Frost, Russo, & Hewitt, 1994).

한편 상단에서 논의한 완벽성의 부적응적 특성에 대한 연구결과들과는 다소 상이한 입장을 취하는 선행연구들 또한 존재한다. 일련의 연구들은 완벽성을 부적응적 측면과 적응적 측면을 함께 지니고 있는 양날의 칼(a double-edged sword)로 관측한다. 이들은 완벽성의 병리적 현상에 초점을 두기보다는, 개인이 완벽하고자 노력할 때, 수행에 대한 적극성이 반영된다고 가정하고 완벽성의 특징에는 적응적 측면이 포함되어 있는 것으로 평가한다(Adler, 1964). 더 나아가 성격적으로 완벽성을 지닌 개인은 작은 일에도 성실함과 뛰어나려는 노력을 기울이기 때문에 이로 인해 신뢰감을 형성할 수 있게 된다고

가정한다(Hollender, 1978). 완벽성에 대한 상단의 관점에 기반하여 일련의 연구들은 완벽성을 성취 지향적·경쟁적인 현대사회가 요구하는 바람직한 성격 특질로 간주하고 있음을 보고한다(허현정, 2004; Burns, 1980).

완벽성의 적응성과 부적응성에 대한 논란을 요약해보면(Slaney, Ashby, & Trippi, 1995), 일련의 연구자들은 완벽함을 추구하는 과정 및 완벽하지 못한 결과에서 파생되는 우울증, 신경증 등 완벽성 특질은 심각한 심리적 문제를 유발하는 부정적인 동인으로 작용함에 보고하고 있다(이수현, 김아영, 2012). 반면, 일련의 연구자들은 완벽함을 추구하는 과정에서 보여지는 노력은 학습, 대인관계, 직업적 성취 등 인간의 주요 발달 영역에 있어 긍정적인 동인으로 작용한다고 주장한다.

개인이 완벽함에 도달하기 위해 노력을 투입한다는 전제하에서는 완벽성의 긍정적 속성을 기대할 수 있으나(Flett, & Hewitt, 2006), 완벽성의 이와 같은 긍정적 속성에 대한 주장은 어디까지나 완벽성 특질을 지닌 개인, 즉 완벽주의자가 완벽한 과제수행을 추구한다는 전제하에서만 가능한 해석으로 간주된다. 이러한 추정의 근거는, 완벽주의자들로 구분되는 많은 개인들이 완벽한 수행 및 결과를 위한 무한한 노력투입 대신에, 역설적으로 이와는 상반되는 지연행동(procrastination)을 매우 빈번히 보이고 있다는 연구결과들은 선행연구에서 매우 쉽게 찾아볼 있기 때문이다(Flett, Hewitt, Blankstein & Mosher 1991; Martin, Flett, & Hewitt, 1993; Smith, Sinclair, & Chapman, 2002; Seo, 2008). 이에 대해 본 연구에서는 완벽함을 추구하기 위한 노력투입 요인은 사실 완벽성 특질에서 예측된다기보다는, 오히려 성실성을 지닌 개인들이 주어진 과제에서 제안하는 탁월함의 기준에 도달하려는 숙달지향성향(mastery orientation)에 기인한 것으로 가정한다.

숙달지향성향(mastery orientation)은 성실성을 지닌 개인들에게서 쉽게 발견되는 동기성향으로

이는 탁월한 숙달수준으로 과업이나 기술을 완성하고자 하는 지향성을 지칭한다. 숙달 수준을 향해 부과된 과업숙달에 지속적으로 노력을 투입하는 성실성의 특질이 완벽주의자들에게 관찰되는 완벽함에 도달하려는 지향성과 중첩되기 때문에, 성실성과 완벽성의 경계가 모호해진 것이 아닐까 하고 본 연구자들은 의문한다.

학습동기

한국 사회에서의 높은 학업성취는 향후 진학 및 진로선택에 있어서 매우 중요한 요소로서 학생, 학부모 및 교사 모두에게 큰 주목을 받고 있다. 학교 현장을 다룬 다수의 연구는 학업성취에 영향을 미치는 요인들 중 하나로 학습동기를 강조한다(Snow, 1986). 학습동기란 학습자 스스로 과제를 선택하게 하고, 선택된 과제를 해결하기 위해 지속적인 노력을 기울이며, 어려운 상황이나 도전적인 과제에 대해서도 포기하지 않고 학습에 임하는 에너지와 방향성을 지칭한다(Schunk, 1991). 학습동기는 또한 학습을 이끄는 선행변인으로, 학습동기의 결여는 학습관여에 관한 문제를 야기하고 지속시킨다(Adelman, & Taylor, 1993). 학습동기와 관련된 많은 연구들은 학교교육장면에서 환경적 요소들이 다양한 학습동기들을 어떻게 촉진하는가에 지대한 많은 관심을 쏟아왔다. 본 연구에서는 다양한 학습동기 구인들 중에서 학습관여 및 학업성취에 밀접한 관련을 지니고 있는 구인으로 널리 알려진 자기조절동기(self-regulation)가 개인차에 기반을 둔 성격특질인 성실성과 완벽성에 의해 어떤 영향을 받는지 구조적으로 살펴보고자 하였다.

성격특질과 자기조절 학습동기 간의 연계성을 암시하는 동기이론으로 자기결정성 동기이론(Ryan, & Deci, 2000b)이 있다. 자기결정성 동기이론은 자기결정성의 정도에 따라 다양한 자기조절 유형을 제시하는데 내재적 조절(예: 흥미롭기 때문에 동기화된다), 동일시 조절(예: 그 가치나 유용성이 중요하기 때문에 동기화된다). 내사 조

질(예: 죄책감이나 수치감을 피하고 자부심을 느끼기 위해 수행한다), 외적 조절(예: 보상을 얻고 처벌을 피하기 위해서 한다) 등이 포함된다. 자기조절동기의 유형 중에서도 동일시 조절동기(identified regulation)와 내사 조절동기(introjected regulation)는 본 연구에서 주의 깊게 살펴보고 있는 성실성 및 완벽성과 가장 밀접한 관련을 지니는 것으로 추정된다.

동일시 조절동기(identified regulation)는 개인이 사회적 요구에 대해 개인이 그 가치(예: 교육의 가치)를 인정하고 자율적으로 그 가치를 수용한 동기 상태를 지칭한다. 동일시조절동기를 가진 학습자들은 공부를 하는 이유로 “실생활에서 유용하게 사용할 수 있기 때문에 공부한다.” 또는 “배우는 내용이 가치롭고 중요하기 때문에 열심히 공부한다.” 등으로 반응하는데, 이는 사회적 성취기준 또는 규율엄수 및 사회적 행동양식의 요구를 자발적으로 수용하고 주어진 과업을 책임감 있게 수행하고자 노력하는 성실성의 특질과 관련성을 보인다.

한편, 내사 조절동기(introjected regulation)는 행동에 대한 원인이 수치감이나 죄책감을 회피하거나 또는 외부의 기준이나 요구에 응종하는 것으로 자기존재가치를 확인하려는 자기조절유형 동기이다. 이러한 자기조절유형 동기는 외부의 압력이나 요구에 대한 응종이 행동의 주된 원인이 되기에, 자기결정성수준이 낮은 동기유형으로 분류된다. 내사 조절동기를 가진 학습자는 공부를 하는 이유로 “부모님을 기쁘게 해드리기 위해 공부한다.”, 또는 “선생님에게 나의 가치를 인정받기 위해 공부한다” 등으로 반응하는데, 이는 타인에게 완벽하게 보이려는 완벽주의자들의 성향과 밀접한 유사성을 지닌다. 죄책감 및 수치감을 발현시키고, 불완전함은 회피하고, 성공으로써 자신의 가치를 인정받으려는 내사 조절동기의 특성은 완벽함으로써 자신의 가치를 확인하려는 완벽주의자들의 성향과 밀접하게 관련된다. 선행연구고찰에 근거하면 내사 조절동기에 의해 동기화 된 개인은 외부의 요구를 성

공적으로 잘 수행해야 한다는 의무감에 기인한 격심한 내적 강압과 압박감을 경험하며, 완벽성 특질을 지닌 개인 또한 도달하기 어려운 완벽함이라는 높은 목표설정기에 기인한 심리적 강압과 압박감을 경험하는 것으로 보고된다. 이론적 근거 및 선행연구를 고찰에 의해 성격특질인 완벽성은 자기조절동기유형의 한 형태인 내사 조절동기를 예측하는 것으로 자연스럽게 추정해 볼 수 있다.

상기의 논의를 정리하면, 성실성은 동일시조절동기를 예측하고 완벽성은 내사조절동기를 예측하는 것으로 추론해 볼 수 있다. 그렇다면 성실성 및 완벽성과 관련된 동일시 조절 및 내사 조절동기는 학업성취와 관련된 변인에 어떠한 영향을 끼치는가? 본 연구는 학습동기에 의해 예측되며, 한편 결과변인으로서의 학업성취를 예언해 주는 변인으로 학습관여에 초점을 두었다.

학습관여

학교장면에서 학생들의 학습동기에 의한 결과를 설명하는 다양한 준거 중에서도 학습관여(academic engagement)는 교육연구자들의 많은 관심대상이 되어 왔다. 학습관여는 학습 활동들을 시작하고 수행할 때 보이는 강도와 정서적인 질을 의미(Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004)하며, 학업수행에 참여하고 관계함을 지칭한다. 학습관여는 학습에 참여하는 방식에 따라 다양한 학습관여 유형을 제시하는데 여기에는 행동적 관여(예: 수업 중 토론이나 질의응답시간이 있으면 참여한다), 정서적 관여(예: 가능하면 흥미롭게 배울 수 있도록 노력한다), 인지적 관여(예: 수업시간에 배우는 내용과 내 자신의 경험을 연결시켜본다), 주도적 관여(내가 선호하는 학습 방식이나 의견을 표현해본다) 등이 포함된다. 학습관여는 학교장면에서 학생에게 주의력, 노력 및 수행의 지속성을 높이게 하며, 학습을 하는 동안 흥미와 즐거움을 경험하게 하고(Skinner,

Kindermann, & Furrer, 2009), 학생들이 지식을 구성하는데 학습전략을 잘 활용하며(Walker, Greene, & Mansell, 2006), 학습과정에서 몰입 및 직접적 참여를 유도한다(Reeve & Tseng, 2011). 학습관여는 학업성취와 교실 환경의 질을 강화시킬 수 있는 변인으로서(Skinner, Kindermann, Connell, & Wellborn, 2009), 학생들의 학업 수행과 학습 기술을 개발 및 학업성취에 기여한다(Alexander, Entwisle, & Dauber, 1993; Ladd, & Dinella, 2009).

연구목적 및 가설

본 연구의 목적은 성격특질인 성실성과 완벽성이 학습동기 및 학습관여에 각각 미치는 역할을 구체적으로 검증함으로써, 완벽성과 성실성이 과연 호환적으로 사용될 수 있는지의 여부 및 완벽성 특질의 적응적 및 비적응적 논의들에 대한 선명한 이해를 획득하는데 초점을 두었다.

본 연구에서는 성실성과 완벽성이 예측하는 동일시 조절동기 및 내사 조절동기가 학습성취를 예언하는 변인인 학습관여에 어떠한 영향을 주는지 상정된 연구가설모형검증을 통해 확인해보고자 한다. 연구가설모형의 경로 검증은 성격 특질에 의한 자기조절동기가 과연 어떤 경로로

학습관여를 예언하는 지 실증적 자료를 제공했다는 점에서 이론적 함의를 갖는다 하겠다. 본 연구에서 상정한 연구가설모형검증을 통해 그 간에 있었던 ‘교사나 부모의 완벽성의 강조는 학습관여를 높이고 궁극적으로는 학업성취를 높이기 때문이다’라는 관점과 ‘완벽성의 강조는 완벽함에 대한 병리적 강박관념을 초래하기 때문에 위험하다’라는 관점에 대한 입장을 검증해 낼 수 있다는 점에서 그 의의를 찾아볼 수 있겠다.

본 연구에서는 완벽성과 관련된 맥락을 학교 교육장면으로 국한시켜, 양가적 논점을 일으키는 완벽성이 성실성과 동시에 투입될 때 완벽성과 성실성, 자기조절동기, 학습관여는 어떠한 관계를 갖는지를 구조적으로 살펴보고자 하였다. 독립변수인 성실성과 완벽성이 학습관여라는 종속변수를 자기조절동기인 동일시 조절동기와 내사 조절동기를 매개로 하여 예측되는 것으로 설정되었다. 본 연구의 가설은 다음과 같다.

첫째, 성실성이 높은 학생일수록 동일시 조절동기가 높을 것으로 가정하였다.

둘째, 완벽성이 높은 학생일수록 내사 조절동기가 높을 것으로 가정하였다.

셋째, 동일시 조절동기는 학습관여를 향상시키고, 내사 조절동기는 학습관여를 낮출 것으로 가정하였다.

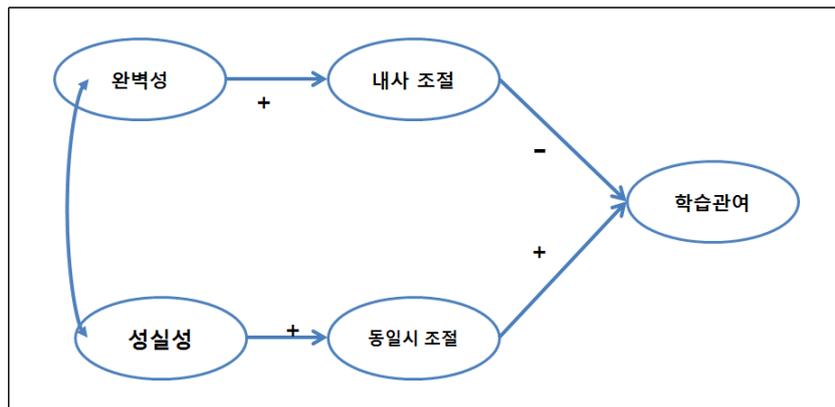


그림 1. 성격 특질, 자기조절동기, 학습관여의 구조모형

지금까지의 선행연구들이 각각의 성격 특질과 다양한 변인들 간의 단순관계만을 보여주는 데 초점을 두었다면, 본 연구에서는 선행연구 고찰을 바탕으로 성실성과 완벽성이라는 두 개의 성격 특질이 어떻게 자기조절동기 및 학습관여에 그 영향을 미치는지 연구가설모형 검증을 통해 완벽성과 성실성이라는 성격 특질에 대한 보다 깊은 이해를 구축하고자 하며, 본 연구의 연구가설 모형은 그림 1과 같다.

연구방법 및 절차

연구대상

본 연구는 수도권 4년제 대학의 대학생 261명을 대상으로 수행되었으며, 연구대상자들은 사범대학의 교과교육이나 교육학을 전공하는 학생들이다. 성별로 나누어 보면, 105명의 남학생(42.7%)과 141명의 여학생(57.3%)이었다. 학년은 1학년 132명(53.7%), 2학년 53명(21.5%), 3학년 32명(13.0%), 4학년 29명(11.8%)이며, 평균연령은 20.73세($SD=2.18$)이다. 설문지는 총 8장으로 구성되었으며, 응답시간은 학생들이 성의껏 응답할 수 있도록 충분한 시간(20분)을 부여하였다. 설문지는 총 261부가 회수되었으며, 응답이 누락된 14부가 제외되어 최종적으로 247부가 분석에 사용되었다.

측정도구

본 연구에서 사용된 모든 측정도구는 관련 선행연구로부터 선별되었으며, 3가지 잠재변인에 사용되었다. 첫째는 학생들의 성격적 특성으로 성실성과 완벽성이, 둘째는 학생들의 자기조절동기의 유형이, 셋째는 학습자관여이며, 모든 측정 문항은 1(전혀 아니다)에서 5(매우 그렇다)까지의 Likert 척도를 사용한 자기보고식으로 구성되었다.

성실성(Conscientiousness)

성실성 척도는 5요인 모델(The Big Five Inventory: BFI)에 따른 5가지 성격 요인(Costa, & McCrae, 1992) 측정도구로서 신경증, 외향성, 개방성, 친화성, 성실성의 5가지 성격 특성을 측정하기 위해 각 성격 특성의 하위 변인마다 10개의 문항으로 구성된 척도이다. 본 연구에서는 5요인 성격특성 중 성실성을 측정하는 10문항만을 선별하여 측정하였다. 성실성은 목표지향적 행동을 조직하고, 지속적으로 노력하고 유지하며, 목표 지향적 행동에 동기를 부여하는 성격 특성을 의미하는 항목(예: 나는 계획대로 수행한다, 스케줄을 잘 지킨다)을 포함한다. 문항신뢰도(Cronbach α)는 .76으로 나타났다.

완벽주의적 자기제시 척도(Perfectionistic Self-Presentation Scale-Junior Form)

완벽주의적 자기제시는 청소년용으로 개발한 척도를 사용하였다(Hewitt, Blasberg, Flett, Besser, Sherry, Caelian, Papsdort, Cassels, & Birch, 2011). 앞서 언급한 바와 같이 완벽성은 자신의 수행 능력에 대해 과도하게 높은 기준을 가지고 평가하는 것으로, 이에 대해 적응적 특징과 부적응적 특징의 해석적 차이가 존재한다. 그 하위요인을 살펴보면, 첫째, 완벽주의적 자기노력은 항상 유능하고 도덕적이며 사회적으로 능력이 있는 성공한 모습으로 타인과 상호작용하려는 자기 자신에 대한 노력을 의미한다. 둘째, 불완전함은 폐 노력-행동적은 자신의 실수 등이 공적인 상황에서 행동으로 드러나는 것을 회피하고자 하는 것이고, 셋째, 불완전함은 폐 노력-언어적은 실수나 결함들을 인정하기 꺼려하거나 말하지 않는 것을 의미한다. 따라서 본 연구에서는 완벽성이 실수나 결함들을 감추려는 욕구가 아닌, 자신을 완벽하게 보이려고 하는 욕구를 의미하는데 초점을 맞춘 문항들을 사용하였다(예: 다른 사람에게 완벽하게 보이려고 몹시 애쓴다, 항상 완벽한 모습으로 비춰지려고 노력한다). 본 척도는 총 18문항으로 구성되어 있으며, 문항신뢰도

(Cronbach α)는 .91로 나타났다.

자기조절 동기 척도(Academic Self-regulation Questionnaire:SRQ-A)

본 연구에서 사용된 자기조절 동기 척도는 외적 통제로부터 자율적 자기조절까지의 연속선상에서 학생들의 학업 영역 행동을 조절하는 유형을 측정하는데 5가지 각각의 하위변인 4개의 문항이 구성되어 있다(Ryan, & Connell, 1989). 하위변인으로는 첫째, 외적 조절동기는 보상이나 마감시간과 같은 외적 제약 때문에 공부하려는 것으로, “공부하지 않으면 선생님이 벌을 주시므로 공부한다”가 대표적이다. 둘째, 내사 조절동기는 외부의 압력에 기초한 것으로 “만일 못하면 창피하니까 한다”가 대표적이다. 셋째, 동일시 조절동기는 개인의 행동의 목표를 가치화하고 수용한 상태를 말하며, “수업시간에 배우는 내용이 중요하고 도움도 되기 때문에 공부한다”가 대표적이다. 마지막으로 내재 동기는 과제 자체에 대한 관심과 만족감 때문에 행동하는 것으로 “흥미롭기 때문이다”가 대표적이다. 본 연구에서는 개인의 행동하려는 목표나 행동 조절을 가치 인식을 통해 의식적이고 자발적으로 내면화하는 동기 유형인 동일시 조절동기와 내적 강압과 압력의 느낌을 수반하며 행동을 동기화하는 내사 조절동기에 초점을 두고, 총 8문항을 활용하였다. 문항신뢰도(Cronbach α)는 동일시 조절동기는 .89, 내사 조절동기는 .87로 나타났다.

학습관여(Academic Engagement)

본 연구에서 사용된 학습관여 척도는 학생들이 수업시간의 학습내용과 과정에 대한 참여정도를 측정하기 위한 것으로 4가지의 하위변인으로 구성된다(Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004). 하위변인으로는 첫째, 행동적 관여는 수업시간 중 토론이나 질의응답 등 행동적인 참여를 의미하며 “수업 중 학급토론에 참여한다”가 대표적이다. 둘째, 정서적 관여는 수업에 대한

정서적 측면을 반영한 것으로 “나는 이 수업을 좋아한다”가 대표적이다. 셋째, 인지적 관여는 수업시간에 발생하는 지식에 대한 인식과 인지적 노력에 대한 측면으로 “이 과목의 내용이 이해하기 어려울 때, 나는 학습하는 방법을 바꿔 본다”가 대표적이다. 마지막으로 주도적 관여는 학습과정에 대한 자율적이고 주도적 참여방법으로서 “수업시간에 내 생각이나 의견을 표현한다” 등이 대표적이다. 총 25문항으로 구성되었으며, 문항신뢰도(Cronbach α)의 범위는 .82에서 .87로 나타났다.

결 과

수집된 자료가 정규분포 가정을 충족하는지를 확인하기 위해 비대칭도(skewness)와 첨도(kurtosis) 값을 먼저 살펴보았다. 그 결과, 절대값들이 2를 넘어서지 않고 있어서 정규분포의 가정에서 벗어나지 않는 것으로 나타났다. 첨도에서도 가장 큰 값으로 7을 넘지 않기 때문에 정규분포를 가정하더라도 무리가 없는 것으로 판단하고 있다(Kline, 2004).

본 연구에서는 변인간의 다중공선성이 존재하는지를 알아보기 위해서 종속변수를 학습 관여로 하여 독립변인들 간의 관계를 살펴본 결과, 공차한계에서는 변인들이 .78 이상으로 나타났고, 분산팽창계수(VIF)를 통해서 살펴본 결과 1.08에서 1.29까지 분포하고 있었다. 공차한계는 분산팽창계수의 역수로 0.1 이하이면 다중공선성을 의심해야 하며, 분산팽창계수는 10보다 작으면 다중공선성이 없는 것으로 판단할 수 있다(Grimm, & Yarnold, 2004). 이러한 기준에 비추어 볼 때 본 연구에서는 다중공선성도 문제가 없는 것으로 판단된다. 따라서 본 자료는 정규분포를 가정하고 분석하여도 문제가 없는 것으로 판단하여 최대우도법(ML:Maximum Likelihood)의 방법을 사용하여 분석하였다.

다음은 본 연구에서 분석된 측정변인들의 상

표 1. 주요 변인 상관표($n=247$)

변인	M	SD	1	2	3	4	5
1. 완벽성	2.99	.75	1				
2. 성실성	4.74	.81	.18*	1			
3. 내사조절동기	3.84	.58	.22*	.04	1		
4. 동일시조절동기	2.51	.74	.05	.28*	-.18*	1	
5. 학습관여	3.34	.48	.04	.21*	-.13	.74*	1

* $p < .05$

관, 평균 및 표준편차는 표 1과 같다. 측정변인들 간의 상관은 연구모형에서 설정한 바와 같이 성실성과 완벽성은 상관관계에 있음을 보여준다($r=.18, p<.05$). 한편 성실성은 동일시 조절동기와 정적상관($r=.28, p<.05$)을 보였으나, 내사 조절동기와는 상관을 보이지 않았다($r=.04, n.s$). 반면에 완벽성은 내사 조절동기와 정적상관($r=.22, p<.05$)을 보였으나, 동일시 조절동기와는 상관을 보이지 않았다($r=.05, n.s$). 그리고 성실성은 학습관여와 정적 상관($r=.21, p<.05$)을 보였지만, 완벽성은 학습관여와 상관($r=.04, n.s$)을 보이지 않았다.

학습관여 예측에 있어서 자기조절동기의 매개효과 검증

성실성과 완벽성에 따른 학습관여 변인의 예측에서의 자기조절동기의 매개효과를 알아보고자 구조방정식 모형 분석을 통해 연구가설 모형 검증을 실시하였다. 본 연구에서는 연구모형은 성실성은 자기조절동기의 하위요인인 동일시 조절동기를, 완벽성은 내사 조절동기를 예측할 것

이라고 가정하였다. 또한, 동일시 조절동기는 정적으로, 내사 조절동기는 부적으로 학습관여를 예측할 것이라고 가정하였다. 본 연구에서는 연구모형에 포함된 잠재변수인 성실성, 완벽성, 자기조절동기, 학습관여를 포함한 측정모형에 대한 분석과 적합도를 검증하였다. 그 결과를 표 2, 표 3, 그림 2에 제시하였다.

연구모형의 적합도를 살펴보면, χ^2 차이검증이 표본 크기에 영향을 받는다는 문제점을 가지고 있기 때문에 CFI, RMSEA의 적합도 지수를 함께 고려하여 평가하였고, RMSEA 지수는 .05이하(Browne, & Cudeck, 1993)를 좋은 적합도로 평가하나 90% 신뢰구간에 포함되면 괜찮은 적합도록 해석하고 있어 본 연구의 모형이 양호한 것으로 나타났다($\chi^2=347.73, df=204, CFI=.96, RMSEA=.061, SRMR=.078$).

성실성, 완벽성, 자기조절동기, 학습 관여 간의 구조적 관계를 살펴본 결과 성실성은 동일시 조절동기에 미치는 영향은 .37($p<.001$), 완벽성이 내사 조절동기에 미치는 영향은 .28($p<.01$), 동일시 조절동기가 학습관여에 미치는 영향은 .74($p<.001$)로 나타났다. 그러나 내사 조절동기가

표 2. 구조모형의 적합도 지수

	χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% 신뢰구간)	SRMR	NNFI
연구 모형	347.73	204	.01	.96	.061 (.049-.073)	.078	.95

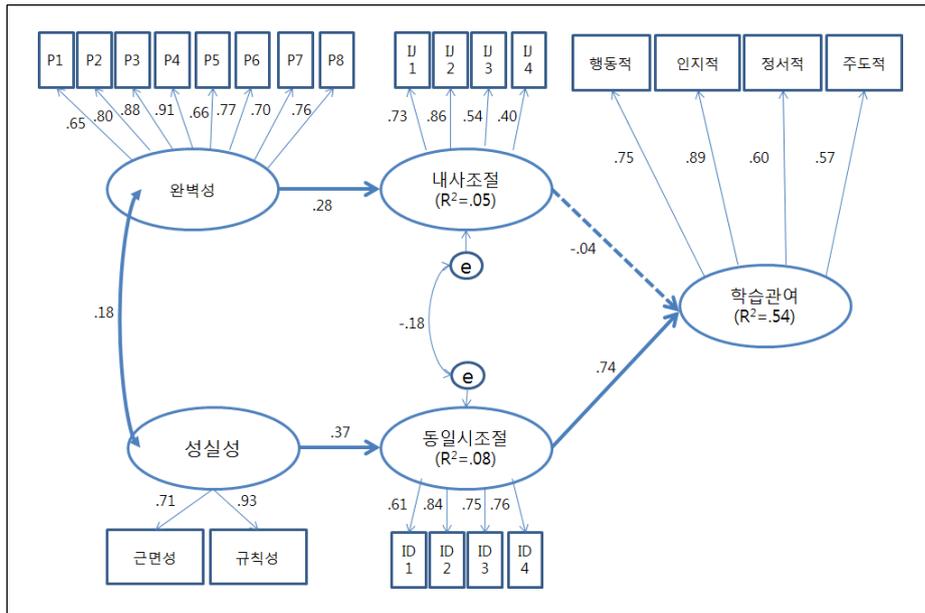


그림 2. 성격 특질과 자기조절동기, 학습관여 간의 구조모형

학습관여에 미치는 영향은 $-.04(n.s)$ 로 유의하지 않았다. 이는 성실성은 동일시 조절동기에 영향을 미치며, 동일시 조절동기는 학습관여에 영향을 미친다는 것을 알려준다. 그러나 완벽성은 내사 조절동기에는 영향을 미치지만, 내사 조절동기가 학습관여에는 영향을 주지 못하는 것으로 확인되었다.

본 연구에서는 성격 특질이 학습관여에 미치는 영향에서 자기조절 동기의 매개효과를 검증하기 위해서 Bootstrap 2000번을 실시하고 Bias-Corrected Confidence Interval(BC)의 신뢰구간을 95%로 설정하였다. 매개효과의 유의도인

Bias-Corrected Confidence Interval(BC)은 95% 신뢰구간은 0을 포함할 경우 $\alpha=.05$ 수준에서 증가설을 받아들인다. 따라서 이 구간에 0이 포함되지 않으면 매개효과의 값이 5% 수준에서 유의한 값을 의미한다. 성격 특질에서 관련 변인들의 매개효과를 검증한 결과는 표 3과 같다.

성실성은 동일시 조절동기를 매개로 하여 학습관여에 미치는 정적인 영향($\beta=.274, p<.01$)이 있는 것으로 나타났으나, 완벽성은 내사 조절동기를 매개로 하여 학습관여에 미치는 영향($\beta=.011, n.s$)이 유의하지 않았다. 결과를 종합하여 볼 때, 성실성이 높을수록 동일시 조절동기가

표 3. 성격 특질과 자기조절동기, 학습관여의 구조적 관계에서 매개효과 검증

매개변인	표준화 회귀계수	Bias-Corrected 95% 신뢰구간(BC)
완벽성 → 내사 조절동기 → 학습관여	.011	-.001 - .047
성실성 → 동일시 조절동기 → 학습관여	.274**	.444 - .658

** $p<.01$

높았으며, 완벽성이 높을수록 내사 조절동기가 높은 것으로 나타났다. 동일시 조절동기는 학습관여에 정적인 영향을 미치는 반면 내사 조절동기는 학습관여를 예측하지 못하였다. 동일시 조절동기는 성실성 변인이 학습관여에 행사하는 예측력을 매개하는 것으로 나타났으나, 내사 조절동기는 완벽성 변인과 연계성은 있으나 학습관여에 행사하는 예측력은 없는 것으로 나타났다.

논 의

선행연구들은 학습, 대인관계, 성취 등 인간의 주요 발달 영역에서의 완벽성의 적응적 측면도 보고하고, 다른 한편으로는 우울, 불안 등 심리적 문제를 동반하는 부적응적 측면 또한 보고한다. 도달하기 힘든 수준의 완벽함의 상태를 목표로 하는 완벽성은, 주어진 과업에서의 숙달 기준에 부합하기 위해 지속적이고 꾸준한 노력을 투입하는 성실성과 혼선을 빚으며, 완벽성과 성실성은 성취 장면에서 필요한 성격적 덕목으로 자주 언급되곤 한다. 이와 같은 혼선은 성실성과 완벽성이 다수의 연구들에서 정적 상관을 보이기에 더욱 가중된다(Hill, McIntire & Bacharach., 1997b; Parker, Stumpf, 1995; Stumpf, & Parker, 2000). 선행연구를 고찰해 보면, 성실성과 완벽성의 유사성은 우수함에 대한 높은 기준설정(성실성: 숙달상태 vs. 완벽성: 완벽함 상태)으로 나타난다. 성실성과 완벽성의 차이점은 성실성은 숙달 상태를 위해 열심히 노력하고 진진하는 지속적이고 꾸준한 조직화된 적응적 습성을 대표하는 반면, 완벽성은 도달하기 힘든 수준의 성취상태를 추구하며 완벽함에 도달할 때만 성취했다고 본다는 점이다. 따라서 완벽성은 완벽하지 않다면 만족하지 못하는 부적응적 속성을 내포한다.

완벽성의 적응적 측면과 부정응적 측면에 대한 선행연구는 완벽성의 본질을 불분명하게 한

다는 점에서 본 연구에서는 성실성과 완벽성의 특성을 확인하기 위해, 학업수행과 관련된 일련의 과정으로 연구의 맥락을 구체화하였다. 성실성과 완벽성이라는 성격특질이 발휘하는 자기조절학습동기를 확인하고, 이에 따른 학습관여의 결과적 측면도 확인하였다. 본 연구에서는 성격특질이 학습관여에 미치는 영향을 자기조절학습동기가 매개하는 구조적 관계분석을 통해 검증하였다

그 결과, 성실성과 완벽성 변인 간 유의한 상관이 관찰되었다. 완벽성은 내사 조절동기를 예측하였으나, 학습관여는 예측하지 못하였고, 성실성은 동일시 조절동기와 학습관여 모두를 예측하였다. 다음으로 자기조절동기 변인의 매개효과를 검증하기 위해 구조방정식 모형을 활용한 결과, 동일시 조절동기는 연구모형에서 성실성이 학습관여 변인에 행사하는 예측력을 유의하게 매개하는 것으로 입증되었다. 그러나 내사 조절동기는 학습관여 변인에 행사하는 예측력을 매개하지 못하는 것으로 확인되었다.

본 연구결과를 선행연구들과 관련하여 분석한 결과 성실성과 완벽성 간의 상관이 확인되었다(Hewitt, 2003). 이는 근면함과 탁월한 수행을 위한 노력 투입인 성실성의 측면과, 자신의 완벽한 수행을 위한 노력 투입과 관련된 완벽성의 측면의 관계성을 확인해 주고 있다. 이러한 관계성이 성실성과 완벽성을 혼선을 유도함을 다시 한 번 확인하게 되는 결과로 보인다.

다음으로 완벽성과 내사 조절동기 간의 상관이 확인되었다. 이는 완벽성이 높을수록 개인은 실수에 대한 불안과 타인의 시각에 대해 과도하게 신경을 쓰게 되는데, 이러한 속성은 자신의 수행을 결정하고 평가할 때 그 준거가 자기 자신에 있기보다 외부에 있는 것으로 정의되는 내사 조절동기의 특징과 연관됨을 확인할 수 있다. 또한 이는 완벽성이 높은 사람들은 타인의 기대에 대한 부담감(Campbell & Di Paula, 2002)이 높다는 선행연구와 관련하여 확인된다. 특히, 완벽성은 타인의 시각에 대해 불안해하며, 자신에

대한 가혹한 평가는 우울감에 영향을 미치는 것으로 추론할 수 있어, 이 두 변인이 심리적 건강에 크게 해를 끼칠 수 있음을 시사한다. 이 역시 Shafran 등(2002)의 선행연구를 지지하는 결과이다.

다음으로 성실성과 동일시 조절동기 간의 상관관계가 확인되었고, 이는 체계적이며, 신뢰로우며, 긍정적인 성취추구의 요인인 근면한 노력과 탁월하고 좋은 조직화 욕구로서 발휘되는 성실성과 학습에 대한 가치를 인정하고 수용하는 동일시 조절동기의 특징과 연관됨을 확인할 수 있다. 이러한 결과는 성실한 학생들은 신중하고, 책임감이 있으며, 스스로 세운 목표를 달성하기 위해 노력하는 특징을 반영하고 있으며, 성실성이 높을수록 동일시 조절동기가 높다는 Ingledeu 등(2003)의 선행 연구를 지지하는 결과이다. 그리고 성실성이 높다는 것은 과제에 대한 조직력과 성취 욕구가 강하고 목적 지향적이며 자신의 의무행에 철저한 특성을 보이게 되는데(Roberts & Robins, 2000), 이는 또한 행동의 목표와 조절에 분명한 가치를 부여하고 행동하는 동일시 조절동기의 속성과의 연관성을 확인할 수 있다. 즉, 성실한 학생들일수록 학습수행의 목표를 자기결정적이고 내면화하여 학습에 대한 참여가 높아지는데 공헌함을 확인하였다. 따라서 성실성은 학교교육장면에서 자신에게 생각과 행동을 스스로 인식하게 함으로써 학생 개인의 학교생활에 대한 적극적 참여를 증진시킨다고 추론할 수 있다.

이상의 연구결과를 바탕으로 본 연구는 다음과 같은 시사점을 갖는다. 그동안 성격 특질의 연구는 개별 성격 특질들을 중심으로 변인들 간의 관계를 연구하였다. 개별 성격 특질들을 가지고 분석할 경우, 다른 변인에 미치는 상대적인 영향력을 비교하고 설명하기 어렵다. 따라서 본 연구에서는 성격 특질들을 구조적인 관련성 속에서 통합적으로 연구하였다. 개별적인 성격 특질을 연구하는 것보다 성실성과 완벽성의 특징을 동시에 고려한 구조를 통해 성격 특질의

영향력을 비교 분석할 수 있는 장점을 지니고, 학생들의 학습동기와 학업성취 관련 변인들을 보다 구체적으로 살펴볼 수 있다. 이를 통해, 본 연구는 성격 특질이 학습관여에 미치는 영향이 학생들의 동기 유형에 따라 매개됨을 실증적으로 밝혀낸 바, 이전 연구들과 차별성을 지니고 동시에 학교교육장면에서의 성격 특질 연구의 범위를 확장시켰다는 연구적 가치를 지닌다.

지금까지 논의된 결과를 바탕으로 본 연구는 성격 특질을 고려하여 학교교육장면에서의 실제적인 시사점을 제공한다. 학생들의 학습관여에 영향을 주는 성격적 요인은 완벽성이 아니라 성실성임을 확인하였다. 이는 학생들을 지도하고 교육하는 학교교육장면에 많은 시사점을 주며, 학교교육장면에서 학생들을 지도할 때 세심한 주의와 고려가 필요함을 알 수 있다. 특히 동기, 수행, 평가 과정에서의 우울, 낮은 자존감 및 삶의 만족과 같은 부정적인 정서를 유발하는 완벽성에 대한 섬세한 이해는 심리적 어려움을 호소하는 학생들을 교육, 상담 및 지도하는데 유용하게 활용될 것이라고 기대한다. 따라서 성취 상황에서 추구하였던 목표설정이 완전함의 추구가 아닌, 탁월한 숙달 수준으로의 지향인 성실성의 가치가 학교교육장면에서 적용되어야 할 것이다. 즉, 완벽성이 아닌 성실성이라는 적응적인 성격 특성의 중요성을 인식하여, 학생들이 내면화된 목표와 자율성을 향상시킬 수 있는 다양한 방안을 고려해야 할 것이다.

본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 학교 장면이라는 특수 맥락에서의 완벽성을 측정하였는데, 이러한 측정도구가 일반적 완벽성 척도와 어떠한 유사점과 차이점을 보이는지 확인할 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 대학생들을 대상으로 하였다. 후속연구에서는 완벽성과 성실성과 관련하여 학교 장면에서 학업수행과 동기, 성취가 가장 중요시 되는 시기인 중학교와 고등학교에서 어떻게 달라지는지 연구할 필요가 있다.

참고문헌

- 김윤희, 서수균 (2008). 완벽주의에 대한 고찰: 평가와 치료. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 20(3), 581-613.
- 이수현 · 김아영 (2012). 학업적 완벽주의 척도 개발 및 타당화. *교육심리연구*, 26(4), 1113-1136.
- 허현정 (2004). 완벽주의 성향이 주관적 안녕감에 미치는 영향. 열등의식을 매개변인으로. 석사학위논문. 연세대학교.
- Adler, A. (1964). On the origin of the striving and superiority and of social interest. In H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher(Eds.), *Superiority and social interest: A Collection of Later Writing*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Is short- and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64, 801-814.
- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism. *American Psychologist*, 50(12), 1003-1020.
- Buns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat, *Psychology Today*, 34-51.
- Buss, A. H. (1989). Personality as traits. *American Psychologist*, 44, 1378-1388.
- Christensen, A. J., Ehlers, S. L., Wiebe, J. S., Moran, P. J., Raichle, K., Ferneyhough, K., & Lawton, W. J. (2002). Patient personality and mortality: A 4-year prospective examination of chronic renal insufficiency. *Healthy Psychology*, 21, 315-320.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory(NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory(NEO-FFI) professional manual*. Odessa, Fl: Psychological Assessment Resources.
- Dunkley, D. M., Zuroff, D. C., & Blankstein, K. R. (2006). Specific perfectionism components versus self-criticism in predicting maladjustment. *Personality and Individual Differences*, 40(4), 665-676.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Mosher, S. W. (1991). Perfectionism, self-actualization and personal adjustment. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(5), 147-160.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L. (2006). Positive versus negative perfectionism in psychopathology: a comment on Slade and Owens's dual process model. *Behavior Modification*, 30(4), 472-495.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Friedman, H. S., Tucker, J. S., Schwartz, J. E., Martin, L. R., Tomlinson-Keasey, C., Wingard, D. L., & Criqui, M. H. (1995). Childhood conscientiousness and longevity: Health behaviors and cause of death. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 696-701.
- Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Frost, R. O., Heinberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119-126.
- Frost, R. O., Russo, F. A., & Hewitt, P. L. (1994). Dimensions of perfectionism and constructive thinking as a coping response. *Journal of rational-emotive & cognitive-behavior therapy*. 12(3). 163-179.
- Glodberg, L. R. (1992). The development of marker for the big-five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting

- activity. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600.
- Jensen-Campbell, L. A., & Graziano, W. G. (2001). Agreeableness as a moderator of interpersonal conflict. *Journal of Personality*, 69, 323-362.
- Kline, R. B. (2004). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101, 190-206.
- Lousbury, J. W., Sundstrom, E., Loveland, J. M., & Gibson, L. W. (2002). Intelligence, "Big Five" personality traits, and work drive as predictors of course grade. *Personality and Individual Differences*, 6, 1231-1239.
- Martin, T. P., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (1993). *Perfectionism, self-expectancies, and procrastination*. Unpublished manuscript.
- Mustrave-Marquart, D., Bromley, S. P. (1997). Personality, academic attrition, and substance use as predictors of academic achievement in college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 501-511.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Turnbull, D. X., & Mikhail, S. F. (1991c). The Multidimensional Perfectionism Scale: reliability, validity, and psychometric properties in psychiatric samples. *Psychological Assessment*, 3, 464-468.
- Hewitt, P. L., Blasberg, J. S., Flett, G. L., Besser, A., Sherry, S. B., Caelian, C., Papsdort, M., Cassels, T. G., & Birch, S. (2011). Perfectionistic Self-Presentation in Children and Adolescents: Development and Validation of the Perfectionistic Self-Presentation Scale-Junior Form. *Psychological Assessment*, 23, 125-142.
- Hill R. W., McIntire, K., & Bacharach, V. R. (1997b). Perfectionism and the big five factors. *Journal of Social Behavior Personality*, 12, 257-270.
- Ingledeu, D. K., Markland, D., Sheppard K. E. (2004). Personality and self-determination of exercise behavior. *Personality and Individual Differences*. 36(8), 1921-1932.
- Parker W. D., Stumpf, H. (1995). An examination of the multidimensional perfectionism scale with a sample of academically talented children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 13, 372-383.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 304-314.
- Roberts, B. W., & Robins, R. W. (2000). Broad dispositions, broad aspirations: The intersection of personality traits and major life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1284-1296.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Scunk, D. H. (1991). Goal setting and self-evaluation: A social cognitive perspective on self-regulation. *Advances in Motivation and Achievement*, 7, 85-113. JAI Press Inc.

- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality, 36*(6), 735-764.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel & A. Wigfield(Eds.), *Handbook of motivation in school*(pp.223-245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assesment of children's behavior and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*, 493-525.
- Smith, L., Sinclair, K. E., & Chapman, E. S. (2002). Students' goal, self-efficacy, self-handicaping, and negative affective responses: An Australian senior school student study. *Contemporary Educational Psychology, 27*(3), 471-485.
- Stumpf, H., & Parker, W. D. (2000). A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics. *Personality and Individual Differences, 28*, 837-852.
- Walker, C. O., Greene, B. A. & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic /extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences, 16*, 1-12.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An Overview. *Educational Psychologist, 25*, 3-17.

1 차원고접수 : 2013. 03. 27.

수정원고접수 : 2013. 04. 30.

최종게재결정 : 2013. 05. 13.

**Effects of Conscientiousness and Perfectionism
on Academic Engagement:
Mediation Effects of Self - regulation**

JiYeon Lee

Hyungshim Jang

Hanyang University

The purpose of this study was to examine the structural relations among personality, self-regulated motivation and academic engagement. Two-hundred and sixty one college students completed instruments assessing personality(perfectionism, conscientiousness), self-regulated motivation(identified regulation, introjected regulation) and academic engagement. Structural analyses showed that perfectionism contributed positively to introjected regulation while conscientiousness contributed positively to identified regulation; identified regulation in turn contributed positively to academic engagement while introjected regulation had no effect on academic engagement. Tests for mediation showed that identified regulation mediated the direct effect conscientiousness had on engagement. These results explain how key personality constructs such as conscientiousness and perfectionism effect engagement-fostering motivational processes such as identified regulation and engagement-neutral motivational processes such as introjected regulation.

Key words : Conscientiousness, Perfectionism, Academic Self-regulation, Academic Engagement